

2

Educação a distância e aprendizagem on-line

2.1

Globalização e sociedade da informação

Nas sociedades “radicalmente modernas” as mudanças sociais ocorrem em ritmo acelerado, sendo especialmente visíveis no espantoso avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), e provocando, senão mudanças profundas, pelo menos desequilíbrios estruturais no campo da educação.

Belloni, 1999, p. 3

Numa sociedade em acelerado processo de mudança e com demandas cada vez maiores e mais sofisticadas tanto em termos de conhecimento, quanto de qualificação profissional, torna-se condição essencial de desenvolvimento pensar os processos educacionais de forma mais abrangente e mais conectada à realidade circundante.

Contudo, não há como desvincular tais processos de um processo maior, o da globalização. Apesar do uso indiscriminado do termo, fato que, segundo Kumar (2006), de certo modo o esvazia de uma análise mais consistente, de forma geral a globalização é descrita como produto histórico decorrente de várias mudanças que culminaram em uma série de acontecimentos, tais como: a expansão das empresas transnacionais, a internacionalização do capital financeiro, a transnacionalização da produção e do consumo, a divisão transnacional do trabalho, a difusão de uma cultura global e a revolução da informática e das telecomunicações. Segundo Kumar (2006, p. 31), “tudo isso são mudanças e realizações das últimas décadas que pressagiam uma nova ordem mundial em que a globalização, embora inconstante e contraditória, desigual e hierárquica, é o aspecto central.”

Santos (1999, *apud* Corrêa, 2006, p. 88) vê a globalização como um processo de dominação, subordinação e imposição de poder através da

informação, ou seja, como um processo de *globalitarismo*, que “acentua a desigualdade entre os países produtores e os consumidores de informações”.

Não há dúvida de que uma das características do processo de globalização tem sido o constante desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação¹, o que vem alterando incessantemente a maneira das pessoas relacionarem-se e interagirem no e com o mundo. Tal fato resulta em uma mudança qualitativa da relação tempo-espaço na sociedade moderna, expressas nas palavras de Harvey (1989),

À medida que o espaço parece encolher numa “aldeia global” de telecomunicações e numa “espaçonave terra” de interdependências ecológicas e econômicas [...], e que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente (o mundo do esquizofrênico), temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de *compressão* dos nossos mundos espacial e temporal. (Harvey, 1989, p. 219)

Neste contexto a Internet tem lugar de destaque, potencializando a “*compressão de distâncias e de escalas temporais*” (Hall, 1992, p. 68). Neste ponto podemos pensar no que Giddens (1990) entende por lugar e espaço. Para Giddens, “lugar” seria o que é familiar, concreto, delimitado, enquanto o espaço seria o que poderia ser “*cruzado num piscar de olhos*” (Giddens, 1990 *apud* Hall, 1992, p. 73). Ainda segundo o autor,

nas sociedades pré-modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida social eram, para a maioria da população, dominadas pela presença – por uma atividade localizada... A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão “ausentes”, distantes (em termos de local), de qualquer interação face-a-face (Giddens, 1990 *apud* Hall, 1992, p. 72).

Dentro desta conjuntura, o conhecimento torna-se o principal determinante da estrutura ocupacional da sociedade. O trabalho e o capital, variáveis básicas da sociedade industrial, passam a ser substituídos pela informação e pelo conhecimento. De acordo com Kumar (2006):

A sociedade da informação, segundo seus teóricos, gera mudanças no nível mais fundamental da sociedade. Inicia um novo modo de produção. Muda a própria fonte de criação de riqueza e os fatores determinantes da produção. (Kumar, 2006, p. 51)

¹ Aqui considero as tecnologias da informação e da comunicação de maneira mais abrangente, ou seja, desde o advento do telégrafo até as mais recentes formas de comunicação via Web.

Estas mudanças vieram modificar profundamente as relações de trabalho, o que tem afetado sobremaneira a dinâmica social. A transnacionalização da produção tem resultado em perda ou redução de postos de trabalho em escala mundial, com a conseqüente exploração de mão-de-obra barata nos países do Terceiro Mundo. Há também uma significativa diminuição de postos de trabalho de todo tipo devido a inovações tecnológicas que substituem os trabalhadores.

A organização do futuro, sugeriu alguém, talvez venha a ter a forma de uma ampulheta: alguns executivos e especialistas em pesquisa e desenvolvimento no alto e numerosos funcionários de escritório e operadores na base. O meio, que era preenchido por gerentes, será substituído por um canal de comunicações. (Kumar, 2006, p. 66)

Todas estas transformações – econômicas, culturais, assim como de organização, gestão e acesso ao mercado de trabalho – vêm influenciar diretamente os sistemas educacionais, os quais terão como grande desafio atender a novas demandas sociais, assim como assumir novas funções.

Belloni (1999) considera que desde os anos 80 duas concepções teórico-filosóficas coexistem no campo da EaD e da educação em geral. A primeira segue o estilo fordista², interessado em promover uma educação de massa. A estratégia fordista para a educação era perfeitamente coerente com o modelo de produção em massa direcionado para mercados de massa, o que exigia um nível baixo de responsabilidade no trabalho, ou seja, era necessário que os trabalhadores desenvolvessem apenas as habilidades necessárias para o cumprimento de determinadas tarefas voltadas para o processo produtivo, o qual tinha como principal característica a fragmentação, e cujo objetivo era preparar os trabalhadores para atuarem como peças de uma grande engrenagem. O filme “Tempos Modernos”, uma das obras primas de Charles Chaplin, é um retrato perfeito do pensamento e do *modus operandi* reinante na época. No filme, Chaplin representa um operário, igual a tantos milhares de outros nas mesmas condições, que desempenha a tarefa repetitiva de apertar parafusos e que, por este motivo, perde a razão e acaba internado em um hospital. Chaplin realiza uma inteligente

² Modelo industrial dominante que vigorou durante a maior parte do século XX, o qual voltava-se para a produção e o consumo de massa, e que preconizava uma nova política de controle e gerência do trabalho. Sua decadência decorreu de inúmeras crises e tensões, mas, segundo Harvey (1989), “o núcleo essencial do regime fordista manteve-se firme até por volta de 1973”. (Harvey, 1989, p. 134).

sátira às técnicas modernas usadas pela sociedade industrial, onde as máquinas substituem a mão-de-obra e os operários são marginalizados.

Como coloca Geraldini (2003), no campo educacional esta lógica de massa se traduz na expansão da oferta de educação, com a universalização do ensino fundamental e secundário, assim como nas estratégias implementadas, como, por exemplo, o planejamento centralizado e a otimização de recursos, numa clara transposição dos modelos industriais para os processos educacionais.

A segunda concepção teórico-metodológica, e que estava em contraposição ao modelo fordista, propunha uma educação mais aberta e flexível, que era, aparentemente, mais adequada às exigências sociais. Porém, foi só a partir dos anos 90 que a lógica industrialista (behaviorista e de educação de massa) começou a perder força, frente ao desejo de uma sociedade com “qualidades menos tecnocráticas e mais humanistas” (Belloni, 1999, p. 11), mais condizentes com as teorias pós-modernas e os modelos pós-fordistas de organização industrial.

Assim, com a crise do fordismo, surgem novos modelos de produção industrial – o neofordismo e o pós-fordismo. Ambos têm como objetivo aliar a tecnologia às novas formas de organização, de forma a garantir maior produtividade e eficiência. Os dois modelos têm como pontos em comum a aposta na inovação constante dos produtos e a alta variabilidade nos processos de produção. Contudo, diferem no que diz respeito à responsabilização do trabalho. Enquanto no neofordismo esta continua a se manter baixa, ainda fragmentada e controlada em sua organização, no pós-fordismo há um investimento muito grande no que concerne à responsabilização do trabalho, o que implica a exigência de uma mão-de-obra muito mais qualificada e responsável.

Algumas das mudanças que advieram com o pós-fordismo, foram, segundo Kumar (2006), as seguintes:

Na economia, o surgimento de um mercado global e de empresas globais; especialização flexível; hierarquias mais niveladas nas empresas, e mais ênfase na comunicação e não no comando – desintegração das funções tanto vertical quanto horizontalmente, e aumento das terceirizações; extinção de várias funções e aumento do número de trabalhadores em horário flexível. Em termos de cultura e ideologia, houve a promoção de modos de pensamento e comportamento individualistas; o fim da padronização da educação e a privatização das atividades de lazer, que passaram cada vez mais a se concentrar não mais no espaço público,

aberto a todos, mas sim naqueles destinados a um tipo de público específico, aos quais somente alguns selecionados têm acesso.

Todas estas mudanças têm impacto direto nos processos educacionais, pois se pressupõe que estes devam dar conta da preparação de cidadãos que irão ingressar e atuar em um mercado de trabalho altamente competitivo, que exige flexibilidade e especialização contínua dos trabalhadores, com o desenvolvimento de suas múltiplas competências. Para tal, tanto o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões (autonomia) quanto a habilidade de trabalhar em equipe, de forma colaborativa³, são habilidades que precisam ser desenvolvidas e incentivadas desde a educação básica. Contudo, percebemos que há um hiato entre a educação oferecida por sistemas educacionais ainda voltados para o ensino de massa, dentro de uma concepção fordista, e as demandas sociais, que cada vez mais exigem uma mudança de paradigma na educação como um todo.

Apesar de reconhecer a importância da capacitação para o trabalho, defendemos que a educação não pode se resumir apenas à instrumentalização, já que, como coloca Paulo Freire (1996, p.14), “*Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.*” De fato, a educação deve ser compreendida em sua dimensão mais ampla, o que implica na preparação de indivíduos para o pleno exercício da cidadania. Segundo Moran (2000, p.12), “na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade”. Em última instância, se traduz em preparar o educando para o saber pensar, dando-lhe a possibilidade de tornar-se um ser humano crítico, capaz de exercer sua autonomia e modificar a sociedade em que vivemos.

Essa reflexão sobre a influência do processo de globalização e da sociedade da informação no mundo do trabalho e nos processos educacionais é considerada de grande importância para a contextualização de nosso trabalho. Passamos agora, a partir desse pano de fundo mais amplo, a tratar da questão das novas tecnologias relacionadas ao ensino a distância.

³ Tanto a questão da autonomia quanto da colaboração serão abordadas posteriormente.

2.2

Concepções de EaD – breve histórico

As formas de se estudar e ensinar a distância vêm gradativamente sofrendo mudanças e se ampliando. Sob uma perspectiva histórica, verificamos que, inicialmente, tivemos o ensino⁴ por correspondência, o qual, segundo Beloni (1999), “foi engendrado no final do século XIX pelo desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro”. Esta modalidade de ensino se utiliza, ainda nos dias de hoje, de livros, apostilas e tarefas comentadas como forma de ensino-aprendizagem. Em seguida, com o desenvolvimento da tecnologia, surgiu o ensino multimeios a distância, combinando o material impresso aos meios de comunicação audiovisual (rádio, televisão, cassetes). Tal modelo desenvolveu-se a partir de orientações industrialistas e behavioristas, oferecendo pacotes instrucionais dirigidos a um público de massa para atender a demandas econômicas em larga escala, sendo este, segundo Belloni (1999), o modelo que hoje ainda prevalece na maioria das experiências de EaD. Almeida (2003) afirma que, apesar dos altos índices de desistência, este modelo está disseminado em todas as partes do mundo, pois é o que maior potencial apresenta de atender a uma parcela da população interessada em uma formação (inicial ou continuada) que lhe possibilite competir no mercado de trabalho. Além deste modelo, no Brasil dos anos 70, houve uma tendência das experiências de EaD basearem-se especialmente nos meios de comunicação de massa, como a televisão aberta, com cursos voltados para o ensino básico e de segundo grau, como por exemplo o Telecurso 1º e 2º graus. Foi somente a partir dos anos 90, com o desenvolvimento das TIC, que o ensino a distância via Web começou a tomar vulto. Os ambientes digitais de aprendizagem, utilizados como suporte das atividades mediadas pelas TIC, permitiram a integração de múltiplas mídias, linguagens e recursos (Almeida, 2003). Os alunos, além da possibilidade de acesso a todo e qualquer tipo de informação, também passaram a poder trabalhar em grupos, de forma colaborativa, assim como a fazer uso de redes telemáticas, tais como fóruns de

⁴ O foco recai sobre o ensino, e não sobre a educação, entendida de forma mais ampla, pois até então os cursos a distância estiveram sempre voltados para a educação não-formal, visando atender as necessidades de informação e atualização de adultos com variados níveis de escolarização, sob uma perspectiva fordista de ensino, ou seja, um ensino padronizado e voltado para as massas.

discussão, *e-mails*, sites, etc., além de CD-ROMs didáticos e todas as outras mídias que foram usadas em experiências anteriores.

Verifica-se então que, apesar dos programas de EaD poderem ser classificados em diferentes gerações de acordo com a tecnologia utilizada, é importante deixar claro que eles não são excludentes, mas antes se complementam. Como já colocado anteriormente, e ainda segundo Corrêa (2006), não devemos descartar os meios utilizados em uma geração em favor de meios tecnologicamente mais avançados, já que um não exclui o outro. Afinal, ainda de acordo com a autora,

O meio não tem valor educativo em si mesmo: o significado pedagógico do meio – caderno de textos ou videoconferência – só será definido a partir de uma proposta pedagógica. As tecnologias da informação e da comunicação só se convertem em tecnologias educativas na medida em que são utilizadas como estratégias de ensino-aprendizagem, e não como meros recursos de demonstração. Portanto, os diversos meios não são, *a priori*, tecnologias educativas, mas podem vir a ser qualificados para tais funções. (Corrêa, 2006, p.23)

Assim, a partir da transmissão via satélite e do desenvolvimento da informática, tornou-se possível o armazenamento de informações que podem ser acessadas em tempos distintos sem perder a possibilidade de interação que, não mais restrita ao aluno e seu material didático, passou a incluir também os colegas, tutores e o próprio sistema educativo. Todas estas formas de EaD coexistem e podem ser usadas simultaneamente, dependendo da necessidade dos alunos e da situação sócio-econômica e cultural de cada região. Afinal, não podemos ignorar que, devido à grande desigualdade sócio-econômica da população brasileira e à dificuldade ou mesmo impossibilidade de acesso às TIC, o que ainda prevalece no Brasil é a EaD por meios das tecnologias convencionais.

2.2.1

Ead e as novas tecnologias da informação e da comunicação⁵

Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber.

Pierre Lévy, 1999, p. 157

Com o avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC), a educação a distância ganhou novo fôlego, abrindo espaço para novas e múltiplas possibilidades. Além da flexibilidade do tempo e da supressão das barreiras espaciais, exemplificadas no envio e recebimento instantâneo de materiais, um dos pontos mais importantes, senão o principal, tem sido a possibilidade de exploração do potencial de interatividade das TIC. Alunos e professores passam a poder atuar de forma colaborativa, (co)construindo conhecimento e dando ênfase ao aprendizado como processo e não como produto acabado – diferentemente dos modelos de EaD que adotam o modelo behaviorista baseado em seqüências do tipo IRA (iniciação-resposta-avaliação), para o qual o processo de aprendizado pelo qual passa o estudante é irrelevante.

Outra facilidade proporcionada pelas TIC é a grande possibilidade de interação mediatizada entre alunos e entre alunos e professores, e da interatividade destes com os mais diversos programas, softwares, hipertextos, enfim, com a máquina. Contudo, é essencial termos em mente que a tecnologia não é a solução mágica para todos os problemas educacionais, nem no Brasil nem em qualquer outro país, pois isto significaria, segundo Dieuzeide, “ceder à ideologia dominante da comunicação-milagre, resolvendo as desigualdades sociais e os conflitos de poder nas frivolidades lúdicas e consumistas”. (Dieuzeide, 1994, *apud* Belloni, 1999, p. 61).

Vale então mais uma vez lembrar que o uso da tecnologia na educação não se restringe apenas aos recursos utilizados, mas sim diz respeito a que concepções educacionais e quais estratégias de ensino estão sendo empregadas. Faço minhas as palavras de Almeida (2003) quando esta afirma que “inserir determinada

⁵ Tal como Kenski (2003), considero novas tecnologias da informação e da comunicação aquelas que mais facilmente podem ser utilizadas no ensino formal, tais como a televisão, os computadores e seus acessórios multimidiáticos, e a Internet.

tecnologia na EaD não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo do possível” (Almeida, 2003, p. 330). Não há dúvida de que as tecnologias da informação e da comunicação desempenham papel importante nos processos de ensino-aprendizado, principalmente no que diz respeito ao ensino a distância. Porém, sem uma proposta pedagógica consistente, a tecnologia em si muito pouco pode fazer. Por isso entendo que na educação, seja ela a distância ou não, o foco deva estar sempre voltado para o sujeito, e não para o objeto, como muitas vezes ocorre, já que é o primeiro que encontra-se no centro do processo de ensino-aprendizagem, buscando crescer e aprimorar-se, tanto profissional quanto pessoalmente.

Neste contexto, vejo que precisamos colocar no cerne das discussões tanto a preparação de professores para a docência em ambientes digitais, quanto a preparação dos próprios alunos. No que concerne à formação docente, segundo Geraldini (2006), esta torna-se fundamental, pois é ela que servirá para dar embasamento às opções didático-metodológicas que sejam mais convenientes a determinados contextos e objetivos educacionais, uma vez que caberá ao professor decidir aquelas que melhor atendem a seu propósito. Quanto à preparação dos alunos, são inúmeras as questões a serem abordadas, com ênfase nas metodologias de ensino centradas no estudante que tenham como objetivo o desenvolvimento de sua capacidade de autonomia e colaboração. Acredito que o aprimoramento de conhecimento nesta área certamente poderá ser proveitoso também para o aperfeiçoamento do ensino presencial.

Mas o que podemos considerar como fato é que tanto alunos quanto professores tendem cada vez mais a se relacionar e interagir neste novo espaço educacional – o ambiente digital de aprendizagem – seja nos cursos realizados inteiramente a distância, seja para apoio a atividades presenciais em sala de aula, ou como suporte a atividades de formação semipresencial. Tal espaço, por conta das velozes transformações tecnológicas, encontra-se constantemente sujeito a inúmeras modificações, o que resulta em um estado de permanente construção, tanto tecnológica quanto pedagogicamente. Neste ponto reitero que, embora o foco desta pesquisa esteja voltado para os ambientes virtuais de aprendizagem, não me restringirei a abordar a atuação de professores e/ou de alunos apenas sob a ótica da educação a distância, pois, como já foi colocado anteriormente, muitas questões não se limitam à EaD, mas sim compreendem a educação como um todo,

de forma mais ampla e abrangente. Isso também decorre do fato de que concebo a EaD como uma modalidade de ensino, e não uma metodologia, e concordo inteiramente com Almeida (2003) quando esta afirma que:

“Os desafios da EaD são congruentes com os desafios do sistema educacional em sua totalidade, cuja análise implica em analisar que educação se pretende realizar, para quem se dirige, com quem será desenvolvida, com o uso de quais tecnologias e quais as abordagens adequadas para acelerar o processo de inclusão social da população brasileira.” (Almeida, 2003, *apud* Geraldini, 2003, p. 10)

2.2.2

O ambiente virtual de aprendizagem - um novo espaço de ensino-aprendizagem.

Tratar da interatividade e das potencialidades da educação a distância (EaD) é uma questão bastante complexa, pois trata-se de analisar e avaliar a *qualidade das relações sociais* nos ambientes de aprendizagem

Moraes, 2003, p. 111.

Antes de abordar a questão da formação de professores e da preparação de alunos para atuarem em cursos on-line, é importante que, inicialmente, compreendamos o que é, como funciona e quais as características do ambiente virtual de aprendizagem.

Segundo Almeida (2003), podemos definir ambientes digitais de aprendizagem do seguinte modo:

São sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo vista atingir determinados objetivos. (Almeida, 2003, p. 331)

Como recursos, estes oferecem basicamente os mesmos encontrados na internet, tais como: o uso de e-mail, chat (interações on-line em tempo real), fórum eletrônico, vídeo-conferência e de repositórios de informação representados através de textos, hipertextos, imagens, vídeos etc.

É fato que a revolução digital vem transformando incessantemente o espaço educacional, de modo que o que antes estava restrito a um determinado espaço

físico durante um determinado período de tempo passa a não mais ter restrição nem de tempo nem de espaço. O meio digital, oferecendo enorme variedade de recursos de comunicação disponibilizados através da Internet, torna-se cada vez mais utilizado como recurso de ensino-aprendizagem, tanto pelas escolas virtuais quanto pelas presenciais, que têm se utilizado progressivamente de um recurso denominado *blended learning*⁶.

As principais características do ambiente digital como espaço de ensino-aprendizagem são: a grande disponibilidade de acesso à informação, a rapidez e simplicidade no armazenamento de dados, a liberdade de horários de acesso e a facilidade de comunicação entre os membros de uma comunidade virtual.⁷ Todos estes pontos são mostrados como positivos, mas não podemos nos furtar a lhes dirigir um olhar mais crítico. Primeiramente, o fácil acesso à informação não significa maior nível de conhecimento. Indivíduos expostos a uma grande quantidade de informação sem que sua capacidade de seleção tenha sido desenvolvida terão tendência à dispersão e à desorientação. Isto diz respeito também à qualidade dos dados armazenados, pois corre-se o risco de se guardar grande quantidade de dados irrelevantes. Quanto à liberdade de horários de acesso, o que preconiza-se como uma vantagem, e é inegável que o seja, pode vir a se tornar justamente um dos motivos de desistência. De acordo com Walker (1993, *apud* Belloni, 1999, p. 40), uma imagem peculiar entre estudantes australianos é o do aluno de EaD que estuda tarde da noite após todos os outros afazeres já terem sido concluídos, pois só então arranja tempo e espaço para começar seus estudos. Apesar desta visão tender a mudar, retirando a EaD de um papel socialmente marginal, é inegável que ter autodisciplina torna-se condição *sine qua non* para quem se propõe a estudar à distância, e o desenvolvimento da capacidade de autonomia traduz-se em responsabilidade e co-autoria em relação a todo o processo de aprendizagem. Para que tal ocorra, é preciso que a pessoa não apenas tenha sido alfabetizada tecnologicamente, como também tenha adquirido as competências necessárias para participar de um curso a distância. Afinal, como coloca Almeida (2003),

⁶ O termo *blended learning* tem sido usado para definir a combinação de múltiplas abordagens para o ensino-aprendizado, especialmente a combinação de recursos virtuais e físicos. Um exemplo típico é a associação de sessões face a face com sessões tecnologicamente mediadas, especialmente pelo computador, misturando formação on-line e presencial.

⁷ Tratarei de comunidades virtuais de aprendizagem posteriormente.

Utilizar as TIC como suporte à EaD apenas para por o aluno diante de informações, problemas e objetos de conhecimento pode não ser suficiente para envolvê-lo e despertar nele tal motivação pela aprendizagem levando-o a criar procedimentos pessoais que lhe permitam organizar o próprio tempo para estudos e participação das atividades, independente do horário ou local em que esteja. (Almeida, 2003, p. 330)

A partir dessas constatações, fica claro que a EaD é uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se diretamente com a capacidade de autonomia do aluno, assim como sua capacidade de gerenciar seu tempo de forma eficiente, de maneira a possibilitar o cumprimento das tarefas propostas pois, apesar de ter liberdade para desenvolver as atividades quando melhor lhe aprouver, o aluno precisa estar atento aos prazos, já que qualquer curso está restrito a uma limitação de tempo. Além disso, ainda há as interações com os outros alunos para a troca de informações, assim como a participação em atividades colaborativas, sendo estes requisitos essenciais para que o conhecimento seja construído pelos alunos no decorrer do curso, e não entregue na forma de “pacotes pré-preparados de materiais de curso” (Belloni, 1999, p. 44), tornando muitos estudantes inaptos a questionar o que aprendem.

Partindo deste contexto, passo então a tecer algumas considerações sobre o aluno virtual, no sentido de levantar algumas questões sobre quem é este indivíduo que precisará estar constantemente buscando novos conhecimentos e adquirindo novas competências para atuar de forma efetiva na sociedade do conhecimento. Aliada a isto, há ainda a questão, que será posteriormente desenvolvida, de como este aluno, nas interações com seus pares e os professores, e inserido neste contexto educacional de características tão peculiares, irá construir significados através do uso da linguagem, que se dá essencialmente na forma escrita.

2.3

O aluno virtual – entre o que se deseja e a realidade

O estudante vem de vivências escolares em que a escola não o educou para o auto-estudo. O estudante foi formado para a passividade, a repetição, a cópia, a obediência, o não-questionamento.

Preti, 2005, p. 127

Quando se pensa em um ambiente educacional *on-line*, imediatamente volta-se a atenção tanto para o processo de ensino-aprendizagem que aí se desenrola, quanto para os sujeitos diretamente envolvidos neste processo, tanto professores quanto alunos – quem são, como interagem, como constroem significados, quais são suas necessidades e expectativas. A partir destes questionamentos um leque de possibilidades se abre.

Nosso foco dirige-se então primeiramente ao principal ator de todo e qualquer processo de aprendizagem – o aluno, neste caso específico, o aluno virtual. Mas afinal, quem é este aluno virtual? Qual o seu perfil desejável e quais são suas necessidades?

Para tentarmos responder a estas questões precisamos inicialmente pensar no motivo pelo qual as pessoas procuram cursos *on-line*. Algumas das razões normalmente apontadas pelos estudantes, e citadas como vantagens da educação a distância, seriam a não necessidade de deslocamento para o local de realização do curso, a flexibilidade de horário, assim como a possibilidade de conciliar trabalho, estudo e família.

Contudo, apesar da crença em contrário, nenhuma delas significa garantia de sucesso ou mesmo de permanência do aluno em um curso a distância. Inúmeras vezes são estes mesmos os motivos de desistência, pois ainda se confunde flexibilidade com falta de compromisso, e aquele curso tende a, freqüentemente, ser deixado de lado, para ser concluído em ocasião “mais oportuna”, o que muitas das vezes nunca acontece.

Mas então quais são os requisitos para que um estudante virtual seja bem sucedido?

Em primeiro lugar, precisamos ter em mente que nem todos se adaptam ao estudo a distância, pois muitos não se adéquam ao perfil requerido. Segundo Pallof & Pratt (2003), para trabalhar em um ambiente virtual, o estudante

precisaria cumprir certos requisitos e ter uma série de qualidades que, juntas, comporiam o perfil do aluno virtual bem sucedido. São elas:

1. Computador com acesso a banda larga e as habilidades para usá-lo;
2. Disponibilidade para partilhar informações pessoais;
3. Facilidade em lidar com a falta de autoridade ou pistas visuais;
4. Boa comunicação na forma escrita;
5. Capacidade de autodisciplina e automotivação;
6. Disposição a dedicar tempo ao curso;
7. Disposição a trabalhar colaborativamente;
8. Habilidade para a reflexão;
9. Reconhecimento que o aprendizado de alta-qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora. (Pallof, R.M. & Pratt, K., 2003, p. 5-8.)

Vários dos pré-requisitos apontados acima por si só já são merecedores de análise mais cuidadosa, especialmente no que concerne aos alunos brasileiros, muitos dos quais carecem não apenas do acesso à tecnologia e do conhecimento necessário para utilizá-la, como também do preparo, durante sua vida escolar, para fazer uso de sua capacidade de autonomia na busca de novos conhecimentos, e na utilização destes na resolução de problemas. Deste modo, iniciaremos por abordar o primeiro item da lista – computador com acesso à banda larga. Percentualmente, o número de brasileiros com acesso a uma conexão de banda larga ainda é restrito. Mesmo considerando que esse número vem crescendo continuamente, de acordo com um estudo da E-Consulting⁸, somente 4,2% da população tem acesso a *links* rápidos, se levarmos em conta um universo de 180 milhões de brasileiros. Além deste fato, o perfil do usuário de banda larga continua sendo predominantemente os das classes A e B, apesar da participação de consumidores da classe C vir gradualmente aumentando⁹. Aliado a este fato, segundo um estudo feito pelas universidades de Oxford e Oviedo para analisar a qualidade da internet banda larga em 42 países, o Brasil ficou em 38º lugar, tendo feito 13 pontos no índice que vai de zero a 100. Segundo os pesquisadores, um país precisa ter no mínimo

⁸ Dados retirados do site <http://meus365dias.blogspot.com/2008/03/brasil-tem- apenas-4-com-banda-larga.html>

⁹ Dados retirados do site http://wnews.uol.com.br/site/noticias/materia_especial.php?id_secao=17&id_conteudo=300&id_coluna=2

35 pontos para que seus internautas possam fazer uso adequado dos aplicativos que hoje existem na internet, tais como vídeos no *You Tube* e troca de arquivos.¹⁰ O governo federal tem investido continuamente em projetos de inclusão digital, mas ainda não podemos considerar a conexão à Internet banda larga como acessível a uma grande parcela da população, o que certamente tende a limitar o alcance dos cursos *on-line* e, conseqüentemente, o número de alunos que se matriculam e que, principalmente, permanecem nos cursos.

Outro ponto a ser considerado é o que diz respeito à boa comunicação na forma escrita. A educação no Brasil tem enfrentado um problema que vem se tornando crônico: a questão do letramento e da instrumentalização dos alunos para que se tornem tanto leitores quanto escritores competentes. Segundo informações colhidas no site do IBGE,¹¹ na última década do século XX houve uma redução nas taxas de analfabetismo, contudo, no ano 2000, o Brasil ainda apresentava o total de 32,1 milhões de analfabetos funcionais (pessoas com menos de 4 anos de escolaridade, e que têm grandes limitações de leitura, escrita e de habilidades matemáticas). Segundo Ribeiro (2006),

Em todo o mundo, a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico, a ampliação da participação social e política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura e escrita. A questão não é mais apenas saber se as pessoas conseguem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes de fazer com essas habilidades. (Ribeiro, 2006, sp.)¹²

Quanto à média de anos de estudo da população com 10 anos ou mais de idade, no ano de 2002 esta era de 6,2 anos. Ainda de acordo com o site do IBGE, apesar do aumento no número de anos de estudo na última década, a defasagem escolar ainda se mantém grande. Considerando-se que, dentro deste cenário pós-moderno, com demandas crescentes de capacitação, onde a leitura e a escrita ocupam lugar de destaque, é premente a necessidade de se garantir a todos uma educação de qualidade. Especificamente no caso brasileiro, como afirma Ribeiro (2006),

Para que tenhamos um Brasil com níveis satisfatórios de participação social e competitividade no mundo globalizado, um primeiro compromisso a ser reafirmado

¹⁰ Dados retirados do jornal Bonde on-line no site <http://www.bonde.com.br/> no dia 12/09/2008

¹¹ Dados retirados do site <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>

¹² Retirado do site http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.07.01.01.00&num=24&ver=por

é com a extensão do ensino fundamental de pelo menos oito anos a todos os brasileiros, independentemente da faixa etária, com oferta flexível e diversificada aos jovens e adultos que não puderam realizá-lo na idade adequada. (Ribeiro 2006, sp.).¹³

Pierre Lévy (1999) coloca que a qualidade e universalidade do ensino elementar são de extrema importância para o nível de educação da população, pois é ele que mais facilmente atinge todas as crianças, enquanto que o ensino secundário e, especialmente, o superior dizem respeito apenas a uma parcela dos jovens.

Não pretendo fazer aqui um estudo detalhado sobre esta questão, mas é fato que um número expressivo de crianças, adolescentes e, conseqüentemente, adultos, encontra dificuldade em se expressar na forma escrita, o que certamente pode se tornar um complicador, ou mesmo um empecilho, para grande parte daqueles que pretendam estudar *on-line*, já que, até o momento, os cursos ministrados a distância ainda têm como ferramenta básica de comunicação e interação o uso de fóruns de discussão e *chats*, além de material impresso ou disponibilizado *on-line*.

Um outro requisito que demanda consideração é o que menciona que o aluno deve ter disposição para trabalhar colaborativamente e habilidade para a reflexão – condições indispensáveis para o aluno virtual. Sobre este ponto um outro questionamento vem à baila – o quanto os alunos brasileiros, durante toda sua vida escolar, são incentivados tanto a trabalhar colaborativamente quanto a refletir.

A sociedade contemporânea privilegia a competição, ou o colaborar para tornar-se mais competitivo, enquanto que a reflexão fica embotada em face de uma mídia avassaladora que não fornece espaço para que o pensamento reflexivo floresça. Tal fato é expresso por Kenski (2003), quando ela se refere à dependência criada pela tecnologia.

A televisão aproxima-se cada vez mais da realidade cotidiana. [...] A ficção confunde-se com a realidade produzida no espaço artificial dos espaços televisivos [...] As mídias, como tecnologias de comunicação e de informação, invadem o cotidiano das pessoas e passam a fazer parte dele. As pessoas tornam-se “teledependentes” ou “webdependentes”, consumidoras ativas, permanentes e acrílicas do universo midiático. (Kenski, 2003, p. 25)

¹³ Idem ao anterior

Além do mais, a escola dita tradicional¹⁴ ainda privilegia o instrucionismo que, segundo Moran (2000), ainda neste momento histórico encoraja o trabalho individual, competitivo e mecanicista, no qual os professores transmitem seus conhecimentos enquanto os alunos tentam (quando tentam) apreendê-los, sem saber como aplicá-los a uma situação concreta.

Ademais, não podemos nos esquivar ao fato de que a sociedade pós-moderna é a sociedade da alta velocidade, da transitoriedade, do consumo desenfreado, o que traz em si o germe da não reflexão. Como afirma Bauman (2005), “objetivos que antes podiam ser atingidos pelo uso de habilidades pessoais e da personalidade, da cooperação amigável e da [...] camaradagem” passaram a ser “solucionáveis somente por meios disponíveis nas prateleiras das lojas e/ou por atalhos tecnológicos disponíveis no mercado” (Bauman, 2005, p. 117). Tal visão é corroborada por Preti (2005) quando este afirma que a metáfora da fábrica foi substituída pela “do *shopping*, do supermercado ou do restaurante, com menus a gosto do freguês” (Preti, 2005, p. 22). Tudo está disponível, quem assim o desejar que procure o que melhor lhe convier.

Portanto, a formação do cidadão crítico e reflexivo, preparado para pensar e questionar sobre os temas que o cercam, continua a ser o grande desafio da escola, seja ela presencial ou à distância.

2.3.1

Promoção de autonomia, reflexão e colaboração – desafios a serem vencidos.

O sentido de autonomia não se encontra em si mesmo, ou no próprio indivíduo, mas na união e na tensão do sujeito com o(s) outro(s); implica relação social. Por isso a entendemos como construção sócio-histórica, teórica e prática, como tarefa individual e coletiva ao mesmo tempo [...]

Preti, 2005, p. 119

¹⁴ Quando me refiro à escola tradicional reporto-me ao modelo que ainda predomina na grande maioria das escolas e universidades brasileiras, o qual privilegia o ensino ao aprendizado, o individualismo à construção do conhecimento de forma colaborativa e que, segundo Preti (2005 p.22), “ênfatisa produtos, resultados e não processos”.

Podemos considerar que o grande desafio da EaD nos dias atuais, assim como dos professores que dela participam, é o de encontrar meios de desenvolver nos alunos as capacidades de autonomia, colaboração e reflexão, que são qualidades essenciais a todos aqueles que participam ou pretendem participar de um curso *on-line*, ou dar continuidade à sua formação na modalidade à distância. Mas o que se entende por autonomia? Quem é este estudante autônomo?

Segundo Belloni (1999), por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no “aprendente”, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do “aprendente”, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo. Este modelo de aprendizagem é apropriado a adultos com maturidade e motivação necessárias à auto-aprendizagem e possuindo um mínimo de habilidades de estudo (Trindade, 1992, p. 32; Carmo, 1997, p. 300; Knowles, 1990 *apud* Belloni, 1999, pp. 39-40).

Esta concepção de aprendizagem centrada no “aprendente” passa então a ser condição essencial para a criação de um ambiente capaz de atender às necessidades de ensino-aprendizado mediado por computador e baseado em atividades colaborativas.

Neste contexto, os conteúdos passam a ser trabalhados não como “o” conhecimento em si, mas como a base necessária para se construir conhecimento (Pallof & Pratt, 2003). Segundo Ruhleder e Twidale (2000), as novas tecnologias baseadas na WEB dão sustentabilidade às atividades colaborativas e ao aprendizado reflexivo. Assim, estes autores afirmam que “a disponibilidade de tecnologias cada vez mais avançadas baseadas na *Web* oferece oportunidades para a criação e manutenção de experiências de aprendizado colaborativo e reflexivo”¹⁵ (Ruhleder e Twidale, 2000 *apud* Sammons, 2003, página 388).

Tal colocação vai de encontro às práticas ainda adotadas em grande parte das instituições do ensino presencial. Como já mencionado anteriormente, nestas, na grande maioria das vezes, os alunos são considerados como meros receptores do conhecimento transmitido pelo professor, e são avaliados pela maneira como são capazes de repetir o que foi ensinado. As atividades são estruturadas e as

¹⁵ “The availability of increasingly robust Web-based networked technologies offers opportunities for creating and sustaining collaborative, reflective learning experiences.” (Tradução minha)

respostas altamente previsíveis, freqüentemente apresentando como marca das interações na sala de aula a recorrência de seqüências IRA (iniciação, resposta, avaliação). Segundo Garcez (2006), tal fato “pode muito bem estar a serviço de apresentar, testar e impor informações e padrões de comportamento, atividades orientadas para metas-fim que dificilmente parecem resultar na formação de cidadãos participativos e críticos” (Garcez, 2006, p. 69).

Num ambiente *on-line*, o ensino-aprendizagem tem a possibilidade de ocorrer de forma completamente diversa – não no sentido de se usarem novas tecnologias para passar conteúdos pré-estabelecidos, já que é importante frisarmos que estas são apenas *ferramentas*, não tendo o poder de, por si próprias, reverterem-se em conhecimento. O grande trunfo da EaD é o de proporcionar aos “aprendentes” a possibilidade de trabalhar colaborativamente, tanto com o professor quanto com os outros alunos e com os próprios materiais didáticos na construção de significados (o que absolutamente não implica que o mesmo não possa acontecer no ensino presencial). Como afirma Harasim (1989),

O ambiente on-line é particularmente apropriado ao aprendizado colaborativo o qual enfatiza a interação em grupo. Muito além de um dispositivo tecnológico para trocar informações, a teleconferência facilita a troca de informações e o entendimento entre os membros de um grupo que não está trabalhando conjuntamente no mesmo espaço ou ao mesmo tempo. A teleconferência foi desenvolvida expressamente com o intuito de facilitar a interatividade da comunicação do grupo, mantendo uma constante transcrição das interações que ocorrem entre as muitas pessoas que discutem um determinado tópico. (Harasim, 1989, p. 52 in Sammons, 2003, p. 389).¹⁶

E é justamente este aluno autônomo, que tem a habilidade de refletir sobre as colocações de outros alunos e dos professores, colocações estas inseridas em um contexto sócio-historicamente definido, que será capaz de co-construir conhecimento e criar significados. Afinal, tudo que é aprendido se transforma em ferramenta para novos aprendizados. Briner (1999) vai mais adiante quando diz que:

¹⁶ “The on-line environment is particularly appropriate for collaborative learning approaches which emphasize group interaction. Much more than a technical device for exchanging information, computer conferencing facilitates the sharing of knowledge and understanding among members of a group who are not working together at the same time or place. Computer conferencing was developed expressly to facilitate the interactivity of group communication, maintaining an ongoing common transcript of the interactions among the many people discussing a topic”. (Tradução minha)

O aluno tenta achar uma solução para um problema ou uma atividade através de abordagens que ele já conhece, integrando tais abordagens a alternativas apresentadas por outros membros do grupo, fontes de pesquisa ou experiências correntes. Através de tentativa e erro, o aluno então equilibra visões e abordagens pré-existentes com novas experiências, de forma a construir um novo nível de entendimento. (Briner, 1999 *apud* Sammons, 2003, p. 390).

A interação possibilita a colaboração, a troca de experiências, a aquisição e incorporação de novos conhecimentos que são partilhados entre todos os sujeitos envolvidos no processo e que os levam a desenvolver-se e participar mais ativamente do processo histórico, social e cultural onde estão inseridos.

Esta concepção se coaduna com as teorias de aprendizado de Vygotsky, o qual entende o processo de aprendizagem sob uma perspectiva psicológica sociocultural, em que as capacidades do sujeito são desenvolvidas a partir de sua inter-relação com as demais pessoas. O conhecimento é um processo de construção e co-construção que é determinado pelas condições históricas e sócio-culturais. O sujeito não é mais visto somente como um ser psicológico, mas também como aquele que traz para sua aprendizagem toda a bagagem cultural e histórica que carrega consigo. Sob esta perspectiva, é o sujeito o autor de sua própria aprendizagem, sendo que este se encarrega de dar a ela total significado, integrando-a completamente à sua vida e assim possibilitando que ocorra sem obstáculos. Um dos pontos que sustentam a teoria vygotskiana é o papel preponderante exercido pela linguagem, entendida como sendo nitidamente cultural e intrinsecamente ligada ao pensamento. A contribuição dada por Vygotsky faz-se relevante para esta pesquisa, visto que dá embasamento à posterior análise das interações entre alunos e professores em um fórum eletrônico de um curso mediado por computador em um ambiente colaborativo de aprendizagem.

2.3.2

Repensando as estratégias de ensino-aprendizado – por uma escola mais inovadora, democrática e atuante.

Considerando as colocações anteriores, uma pergunta persiste e precisa ser analisada e discutida por todos aqueles envolvidos de alguma forma com a EaD e, especialmente, pelos professores: Estão os estudantes que hoje cursam o ensino

médio, ou mesmo aqueles que já fazem parte do corpo discente das universidades brasileiras sendo preparados para pensar e agir de maneira autônoma? São estes estimulados a interagir colaborativamente, de forma que o conhecimento seja uma construção coletiva?

O que hoje ainda se observa são alunos sentados silenciosamente em fileiras, esperando que o professor ensine o que eles devem aprender, em uma seqüência que se traduz em transmissão, memorização e repetição, onde o ensinar é mais importante que o aprender. Belloni (1999) é taxativa quando afirma que “o conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de autogestão de seus estudos, é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo de nossas universidades” (Belloni, 1999, p. 41). Sem dúvida, o equacionamento destas questões passa a ser crucial para o sucesso dos cursos a distância cuja proposta não seja a mera reprodução da sala de aula, pois, de outra forma, todo o empenho que porventura haja nesta direção ficará seriamente comprometido. Como coloca Moran (2000), “as instituições sociais e, em especial, as escolas, precisam rever seus processos pedagógicos, que ainda neste momento histórico instigam o trabalho individual, competitivo e mecanicista” Moran (2000, p. 82).

Assim, como já mencionado anteriormente, pensar em um estudante virtual atuante, que evite a observação passiva, que gerencie seu tempo e resolva problemas, que esteja apto a aprender e seja capaz de examinar leituras e materiais reflexivamente, que saiba ouvir, enfim, que seja pró-ativo, implica pensar em uma escola presencial muito mais inovadora. Esta precisa estar disposta a deixar seu papel de detentora para assumir o de gestora do conhecimento, ficando claro que as instituições de ensino, para atenderem as demandas sociais que exigem dos sujeitos informação e conhecimento, necessitam de uma mudança de rumo. Não cabe mais apenas suprir os alunos com informações que, supostamente, tenham alguma utilidade prática. O papel que cabe à escola é o de formar cidadãos críticos, que saibam selecionar, dentro dessa infinidade de informações, aquelas que são de seu interesse e que os ajudem e estimulem em seu crescimento pessoal. Dentro deste contexto, o professor/educador passa a ser mediador do conhecimento – afinal, em uma sociedade em que a informação circula livremente, ninguém mais pode ser considerado detentor de conhecimento algum, já que o que é dito hoje pode ser facilmente desmentido amanhã. Somente a partir

dessas mudanças pode-se começar a pensar em uma educação a distância de qualidade, que possa contar tanto com estudantes realmente envolvidos e atuantes, como com professores preparados a fazer uso crítico das tecnologias, e não apenas, como expõe Kenski (2003), que simplesmente adote equipamentos e produtos, sem um maior questionamento de seus conteúdos e de sua utilização. Neste ponto, faz-se oportuno que discutamos o papel dos professores frente a todas essas mudanças, que exigem uma profunda reflexão sobre as diferentes funções que eles terão frente às novas e crescentes demandas sociais, inclusive às do mercado de trabalho.

Todas estas discussões são de extrema relevância para este trabalho, pois será também a partir desta ótica que poderemos observar, através dos diferentes enunciados de alunos e professores em fóruns eletrônicos, como as relações se processam e como estes desempenham seus papéis à medida que os significados vão sendo construídos.

2.4

Professor – mediador da aprendizagem

A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos, de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, relacioná-los, a contextualizá-los.

Moran, 2005, p. 30

Falar do professor é falar de ensino-aprendizagem, é falar de alunos, de interações, de espaços de construção, enfim, de vida, não importando em que ambiente estes estejam inseridos, se de forma presencial ou a distância. Mas qual é (ou ao menos deveria ser) o papel desse professor frente às demandas atuais?

Tal questionamento tem sido objeto de inúmeros estudos e discussões, especialmente com a rápida expansão das novas tecnologias da informação e da comunicação que, definitivamente, foram incorporadas ao nosso cotidiano de forma avassaladora. Kenski (2003) afirma que o acesso e uso das novas tecnologias atingem todas as instituições e espaços sociais. Para a autora,

Na era da informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram com extrema velocidade. Um saber ampliado e mutante caracteriza o atual estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. (Kenski, 2003, p. 27)

A questão que se coloca é como o professor se coloca frente a este novo desafio. Que mudanças deverão ocorrer em suas práticas visando formar cidadãos preparados para interagir em um mundo globalizado, onde a informação está à disposição de (quase)¹⁷ todos ao clicar de um mouse ou na tela da TV? Existem realmente diferenças significativas entre os professores que atuam no ensino presencial e aqueles que atuam em um ambiente de aprendizagem on-line?

2.4.1

Repensando o papel do professor

Para prepararmos as novas gerações para fazer uso pleno de suas capacidades e atuarem integralmente no mundo, faz-se necessário que consideremos inúmeras mudanças no *modus operandi* dos professores, assim como nas instituições de ensino aos quais estes estão ligados.

Uma das questões a serem pensadas é a do papel que se espera que o professor exerça. Segundo Demo (2004), “dificilmente o professor será o que é hoje – alguém que dá aula, transmite conhecimento, instrui e ensina” (Demo, 2004, p. 11). Este autor argumenta que a definição do professor atual é a daquele cujo foco está em cuidar da aprendizagem, e não em dar aula.

Saber cuidar significa dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte ao aluno, incluindo-se aí a rota de construção da autonomia. (Demo, 2004 p. 13).

Desta forma, entendemos que o papel a ser desempenhado pelo professor extrapola em muito os limites da sala de aula, pois aprender faz parte da vida e pode acontecer em qualquer espaço e a qualquer tempo. Assim, cabe ao professor orientar os alunos em uma jornada que, em última instância, será individual, pois, apesar de ser produto da construção de um conhecimento conjunto, sócio-

¹⁷ Refiro-me a **quase** todos pois, como já mencionei anteriormente, por ser o Brasil palco de imensas desigualdades sociais, apesar dos esforços governamentais para reverter tal situação, inúmeras pessoas ainda não têm acesso a todos os meios de comunicação disponíveis.

culturalmente construído, surtirá efeito específico em cada um dos atores envolvidos, sujeitos de sua própria aprendizagem.

Contudo, o que ocorre, de forma geral, é que aula continua sendo sinônimo de exposição, reprodução, escrita, provas. Na verdade exige-se (e espera-se) muito pouco dos alunos. Estes acabam tornando-se reprodutores de conhecimentos, avaliados através de provas que muitas vezes nada avaliam e nada acrescentam. Tais aulas, que têm como modelo o instrucionismo, no qual o ensino é mais importante que a aprendizagem, não aguçam o interesse dos alunos e os tornam apáticos, o que é no mínimo preocupante frente às demandas do mundo atual.

Se por um lado o mercado de trabalho exige criatividade, iniciativa, dinamismo, respostas rápidas e eficientes aos problemas, enfim, um comportamento pró-ativo por parte do sujeito, e o que se valoriza é o saber pensar, por outro a escola e, por conseguinte, grande parte dos professores, continua com suas bases fincadas no século XIX, preocupada em repassar conteúdos. A situação é no mínimo paradoxal. Não defendo aqui que as pessoas devam ser preparadas **apenas** (grifo meu) para atender as necessidades do mercado de trabalho. Na verdade, todo este processo tem que se voltar para a democratização do ensino-aprendizagem em função de uma maior equidade social, em uma busca constante em propiciar aos sujeitos uma melhor compreensão da vida a partir de uma visão crítica que estes, com o tempo, desenvolverão. Como coloca Freire (1979, p. 38), “o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.” O que realmente importa é que as pessoas sejam preparadas para usar a criatividade e a autonomia para se desenvolverem e serem capazes de fazer as escolhas que melhor atendam a seus anseios, e não apenas para servir ao sistema econômico vigente. Por isto acredito que aprender como saber pensar é uma preparação para a vida, o que, naturalmente, levará a uma melhor preparação para o trabalho. Concordo inteiramente com Preti (2005) quando este coloca que o trabalhador deve ser preparado para a vida, “pois o mercado não pode funcionar e nem ser percebido como uma espécie de ‘mão invisível’ que organiza a sociedade e os indivíduos.” (Preti 2005, p.25-26). Se não atentarmos para este fato, continuaremos não questionando a falácia de que a escola tem preparado cidadãos para atuarem no mundo, quando na grande maioria das vezes ela os tem preparado muito pouco, sem aguçá-los a curiosidade, o senso crítico ou respeitar-lhes a autonomia.

Segundo Demo (2004), já não é mais possível resumir a aprendizagem a procedimentos apenas técnicos e formais, porque, enquanto os aprendizes se restringirem a seguir ordens, não terão a oportunidade de se tornarem sujeitos capazes de criarem suas próprias oportunidades ou de fazerem-se oportunidade.

Desta forma, percebemos como uma necessidade premente que repensemos o papel do professor que atua ou vai atuar neste contexto político e sócio-histórico específico onde estamos inseridos e, conseqüentemente, o tipo de cidadãos que queremos formar para dele fazer parte.

A partir das questões e reflexões colocadas até então, faz-se pertinente discutirmos alguns dos mitos culturais que, segundo Britzman (1986), “tendem a racionalizar e legitimar a estrutura social existente assim como proporcionar uma aparência de ordem, controle e certeza frente à incerteza que caracteriza o mundo do professor” (Britzman, 1986, p. 448). Como poderemos verificar, apesar da constatação de que a informação passou a ser acessível a um grande número de pessoas, em velocidade e quantidade inimagináveis há apenas três décadas, tais mitos continuam profundamente arraigados no imaginário de alunos, professores e da própria sociedade como um todo.

O primeiro deles é a crença de que “tudo depende do professor” (Britzman, 1986, p. 449). O aprendizado do aluno, a apresentação do conteúdo, o controle sobre os mesmos, absolutamente tudo está nas mãos do professor, criando um isolamento daquela sala de aula que, grande parte das vezes, é aceito como normal tanto pelo próprio professor e alunos quanto pela própria instituição de ensino. Allwright (2003) ilustra brilhantemente esta situação quando afirma que “ensinar pode ser uma jornada solitária (como bem observado, o trabalho mais particular feito em público ou o mais público feito em particular)”.¹⁸ Porém, ainda segundo Britzman (1986), o que acontece é que este isolamento cria forte pressão para que se substitua o aprendizado por controle social, o que resulta em mero instrucionismo, onde não há espaço para interações e construção de conhecimento. Neste modelo, assume-se *a priori* que os alunos sejam incapazes de tomar decisões e de tornarem-se responsáveis por seu próprio aprendizado, enfim, de exercerem sua autonomia. Contudo, é importante que fique claro que o respeito à autonomia dos alunos não significa a anulação das funções do

¹⁸ “Teaching can be a lonely enterprise (‘the most private job done in public’, someone said, or ‘the most public job done in private’)” (Allwright, 2003, p. 132, tradução minha)

professor, como impor limites e ensinar, mas sim aguçar-lhes a curiosidade, o que, conseqüentemente, os fará pensar, dando-lhes, desta maneira, a oportunidade de tornarem-se sujeitos de seu aprendizado. Infelizmente, o modelo que predomina na grande maioria das escolas e universidades brasileiras é ainda o que relaciona-se diretamente com o aluno passivo e acomodado, como já mencionado anteriormente. Tal aluno é o reflexo do posicionamento adotado pelo professor, que se assume como detentor do conhecimento e controlador de sua aprendizagem. Nas palavras de Freire (1996, p. 62), “de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre.”

O segundo mito a que se refere Britzman (1986) é o do professor como *expert*. Segundo este autor, o conhecimento como propriedade privada não dá margem a que haja mudanças emocionais e sociais que resultam do processo de um entendimento reflexivo. De fato, é preciso acabar com o mito de que o professor é aquele que obrigatoriamente tem que saber a resposta para todas as perguntas, como se o conhecimento fosse produto acabado e pronto para ser consumido. O paradigma do professor como aquele que apenas ensina e que por isso detém o saber e, conseqüentemente, o poder, necessita ser revisto. Professor é, antes de tudo, um eterno aprendiz. Um professor que não tem nada a aprender não tem o que ensinar. Este precisa constantemente pensar e repensar suas práticas a fim de que não somente ele, mas também seus alunos adotem uma postura mais reflexiva e passem a pensar juntos na resolução dos problemas. Daí conclui-se que é preciso que alunos e professores se dêem a chance de crescimento conjunto, deixando espaço para a construção mútua de conhecimento.

Por fim, o último mito mencionado por Britzman (1986) é o de que os professores se fazem às custas de seus próprios esforços. Certamente, tal posicionamento desvaloriza os aspectos teórico e educacional na formação dos professores que, em última instância, se ressentem enormemente de conceitos teóricos e de uma pedagogia que dê suporte à suas práticas. Tal fato só vem corroborar seu isolamento e uma suposta autonomia que, na verdade, este não tem, já que as teorias que embasariam suas práticas foram substituídas por sua experiência e seu estilo pessoal de ensinar.

Neste ponto acho oportuno colocar a questão do professor virtual, no sentido de discutir que práticas o fazem diferente do professor do ensino

presencial tradicional e que crengas este porventura leva para o ambiente virtual de aprendizagem.

2.4.2

O professor na tela do computador

Quando se coloca a questão do ensino/aprendizagem no ambiente virtual, onde se prioriza a co-construção do conhecimento através de uma perspectiva sócio-histórica, não há espaço para o instrucionismo. Aquele professor que dá aula e aquele aluno que escuta, toma nota e faz prova não são os sujeitos deste tipo de aprendizagem. Talvez esteja aí a maior dificuldade enfrentada por inúmeros professores que, tendo como experiência o ensino presencial no modelo acima descrito, são requisitados para dar cursos on-line. Muitos deles sentem-se despreparados, pois, mais do que serem instruídos sobre o uso das máquinas e procedimentos técnicos, necessitam de preparo em termos pedagógicos, a fim de que possam desenvolver novas habilidades e as incorporar a suas práticas. Segundo Sherry (1998), “a redefinição dos papéis dos professores pelo uso da tecnologia envolve questões como estilos de ensino, necessidade de controle por parte do professor, concepções de aprendizagem e a percepção da sala de aula como um sistema ecológico mais amplo, no qual os papéis dos professores e alunos estão começando a mudar” (Sherry, 1998 *apud* Tavares, 2004, p. 111). Na aprendizagem on-line, o professor passa a ser um orientador, para o qual é mais importante fazer as perguntas certas no momento oportuno do que ter respostas para todas as perguntas. Sherry & Wilson (1997) colocam que o professor trabalha para gerar uma infra-estrutura que promova o discurso construtivo e a negociação de significados entre os alunos. (Sherry & Wilson, 1997 *apud* Sammons, 2003, p. 395).

De acordo com Ribeiro e Neves (2005), “a presença do professor/tutor, sua fala, questionamentos, indagações e desafios são mediações fundamentais para que seja estabelecida uma relação educativa verdadeira”, e acrescentam:

O estímulo para buscar informações, para saber situar, analisar e resolver problemas, para criar e construir conhecimentos pode e deve ser constante,

englobando as práticas de aprendizagem individuais dos alunos, evitando a sua passividade e orientando a sua participação. (Ribeiro e Neves, 2005, p. 55).

O que ocorre é que, na sala de aula virtual, as falas do professor são substituídas pelas interações escritas, pela troca de conhecimentos e pela colaboração do grupo a fim de garantir a aprendizagem. Conforme Kenski (2003), as tecnologias proporcionam inúmeras possibilidades de interação e comunicação entre professores e alunos, que pesquisam e aprendem juntos, propiciando a todos a oportunidade de colaborar ativamente na atividade didática proposta.

Como se pode constatar, em um ambiente de aprendizagem *on-line* que tenha uma abordagem construtivista, a aprendizagem é centrada no aluno, o que se dá através das interações entre alunos, alunos e professor, alunos e material didático, assim como com todo o universo que faz parte da vida de cada um deles e que estes trazem para a sala de aula virtual. Neste contexto, as atividades colaborativas são essenciais. Segundo Ruhleder e Twidale (2000), “A atividade colaborativa apresenta uma oportunidade para reflexão e interpretação dos eventos à medida que dispõe de um contexto compartilhado para a interpretação da experiência individual.”¹⁹ (Ruhleder e Twidale, 2000 *apud* Sammons, 2003, p. 390).

São vários os papéis a serem desempenhados pelo professor/tutor nos cursos a distância. De acordo com Berge (1995), existem quatro áreas que devem ser levadas em consideração para que uma tutoria seja bem sucedida (apesar de não necessariamente estes papéis serem desempenhados pela mesma pessoa). A primeira diz respeito ao aspecto pedagógico, onde o tutor/moderador terá como foco discussões, conceitos críticos, princípios e habilidades. Bonk e Reynolds (1997) explicam o papel pedagógico do professor/tutor da seguinte forma:

Como orientadores do aprendizado, os instrutores gerenciam e estruturam as atividades, modelam e demonstram idéias, fazem perguntas e dão *feedback*, dão assessoria ou auxiliam na ampliação do aprendizado, encorajam os alunos a articular crenças e idéias, promovem a reflexão e o auto-conhecimento, dão impulso às investigações dos alunos, assim como a aplicação de suas habilidades e ensinam diretamente quando se faz necessário.²⁰ (Bonk e Reynolds 1997, in Sammons, 2003, p. 393)

¹⁹ “Collaborative activity presents an opportunity for reflection and interpretation of events by providing a shared context for the interpretation of individual experience.” (Tradução minha)

²⁰ “As assistants of learning, instructors manage and structure tasks, model and demonstrate ideas, provide questions and feedback, coach or scaffold learning, encourage students to articulate beliefs

A segunda, a área social, refere-se à criação de um ambiente social amigável no qual o aprendizado ocorrerá. Os autores referem-se à importância da promoção de relações humanas e do desenvolvimento da coesão do grupo como essenciais para o sucesso de qualquer atividade. É extremamente importante que o professor seja capaz de criar, juntamente com os alunos, uma comunidade virtual de aprendizagem, e uma das maneiras de atingir este objetivo é encorajar o relacionamento social. Anderson et al. (2001, in Geraldini, 2003) sustentam que a presença social (*social presence*) dá sustentação aos objetivos cognitivos e afetivos da aprendizagem. Estes afirmam que os primeiros, ou seja, os objetivos cognitivos, se baseiam na habilidade de estimular, sustentar e manter o pensamento crítico, e os objetivos afetivos no fato de tornarem as interações do grupo interessantes, envolventes e compensadoras.

A terceira área a que se refere Berge (1995) é a gerencial, que envolve o estabelecimento de normas e procedimentos a serem observados pelo grupo, sendo a quarta e última a que diz respeito à área técnica, na qual o tutor deve fazer com que os participantes sintam-se confortáveis com o sistema, assim como com o software utilizado, dando apoio e assessoria sempre que se fizer necessário, ou redirecionando esta tarefa à equipe ou profissional responsável.

É neste ambiente complexo que as relações entre alunos e professores se desenvolvem e onde estes interagem continuamente, em uma troca de saberes, mediados pela cultura, assim como pelo contexto sócio-histórico em que estão inseridos. Porém, para que tal processo seja eficaz, tanto no que diz respeito ao ensino-aprendizagem quanto às relações que ali se desenvolvem, é essencial que se privilegie não somente a criação, mas, principalmente, a manutenção de um ambiente colaborativo de aprendizagem. E a forma mais eficaz de chegar-se a este resultado é através do incentivo e do fomento às comunidades virtuais, pois acredito que, somente por intermédio de comunidades de aprendizagem fortes e coesas, os cursos oferecidos na modalidade a distância têm realmente a possibilidade de transformarem-se de simples instrucionismo ou transposição de processos e métodos cartesianos em uma troca rica de experiências e conhecimentos que serão definitivamente partilhados por todos. Inclusive serão

and ideas, foster student reflection and self- awareness, push student explorations and application of skills, and directly instruct when appropriate.” (Tradução minha)

estas comunidades que darão sustentação e legitimidade às discussões que terão lugar nos fóruns eletrônicos, que serão posteriormente foco de análise detalhada.

2.5

Comunidades de aprendizado, comunidades sociais.

Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais.

Pierre Lévy, 1999, p. 127

Segundo Bauman (2003), a palavra comunidade nos remete sempre a alguma coisa boa, um lugar confortável e acolhedor, um lugar onde podemos nos sentir seguros e contar com a boa vontade dos outros, enfim, como nos coloca o autor, o paraíso perdido, ou aquele que esperamos um dia ainda encontrar, apesar da impossibilidade de isto vir a acontecer. Tal impossibilidade se dá pelo conflito que existe entre estar em comunidade, em segurança e confortavelmente, e o risco de se perder a liberdade, “a autonomia, o direito à auto-afirmação e a identidade” (Bauman, 2003, p. 10). Tal equação será sempre de difícil solução, se é que um dia haverá alguma, mas nem por isso abdicar-se-á da tentativa.

Partindo desta concepção de comunidade como a de união, ajuda mútua, cooperação, interação, mas, igualmente, como lugar de conflitos, podemos começar a pensar em qual tipo de comunidade espera-se criar quando consideramos um ambiente de aprendizagem on-line.

Em termos de aprendizagem, Palloff e Pratt (1999) destacam o que consideram de extrema importância quando distingue-se a aprendizagem mediada por computador do ensino tradicional:

Para o processo de aprendizagem, a interação entre estudantes, entre docentes e estudantes e a colaboração na aprendizagem que resulta desta interação são elementos-chave. Em outras palavras, a formação de uma comunidade de aprendizagem através da qual o conhecimento é comunicado e o significado é coletivamente criado estabelece a plataforma para resultados bem sucedidos de aprendizagem [...]

Neste processo uma teia de aprendizagem é criada. Em outras palavras, uma rede de interação entre instrutor e outros participantes é formada, através da qual o

processo de aquisição do conhecimento é colaborativamente produzido. (Pallof & Pratt, 1999, p. 5-6 *apud* Azevedo, 2000, sp)

É a partir da criação desta teia de aprendizagem que a comunidade começa a se definir como tal, passando a ser o veículo através do qual a aprendizagem irá se realizar, de forma que o sucesso de um curso on-line dependerá do apoio e da participação efetiva do grupo.

Pallof & Pratt (1999) colocam ainda que as comunidades de aprendizagem on-line, para serem reconhecidas como tal, necessitam satisfazer às seguintes condições:

- Objetivos comuns a todos os seus membros;
- Centralização dos resultados a serem alcançados;
- Igualdade de direitos e de participação para todos os membros;
- Definição em comum de normas, valores e comportamentos na comunidade;
- Trabalho em equipe;
- Professores assumem o papel de orientadores e animadores da comunidade;
- Aprendizagem colaborativa;
- Criação ativa de conhecimento e significados de acordo com o tema de interesse da comunidade;
- Interação permanente. (Pallof & Pratt, 1999 *apud* Kenski, 2003, p.31).

Brown (2001) aponta ainda outras etapas para a formação de comunidades on-line, que resume da seguinte maneira:

- Comportamento modelado pelo professor;
- Conforto dos alunos com a tecnologia, pedagogia e conteúdo do curso e com a interação à distância;
- Incorporação das atividades da classe on-line ao horário dos alunos;
- Encontro de semelhanças sobre as quais trocar idéias;
- Necessidade acadêmica e pessoal de fazer parte de uma comunidade;
- Estabelecimento de amigos (e/ou conhecidos on-line);
- Aceitação da comunidade pelo participante;
- Experiência de relações de camaradagem. (Brown, 2001 *apud* Tavares, 2003, p. 134).

Como se pode atestar, as condições para a criação de uma comunidade de aprendizagem são inúmeras e variadas, porém percebe-se em Brown (2001) uma maior preocupação com o incentivo e a facilitação de redes sociais como estratégia para a manutenção e desenvolvimento da própria comunidade de aprendizagem.

Segundo Tu & Corry (2002), uma comunidade é antes de tudo um processo social. Hilz (1998, *apud* Tu & Corry, 2002) diz que a presença social no ambiente

de aprendizagem on-line é necessária para manter a atividade na comunidade e que esta é um fator crítico que tem o poder de afetá-la.

De acordo com a teoria de Vygotsky, a interação social é um componente chave para o aprendizado social. A comunicação mediada por computador (CMC) se volta principalmente para a interação social (Reid, 1991), porque seus usuários percebem um alto nível de presença social (Walther, 1995). Em comunidades de aprendizado on-line os participantes concordaram que havia muitas mensagens pessoais e sociais. Devido a um alto nível de presença social criada pelo professor/moderador, a interação social foi intensificada e o aprendizado social foi ampliado (Gunawardena & Zittle, 1997 *apud* Tu & Corry, 2002, p. 5).²¹

Mantendo o foco na socialização on-line, Berge (2006) examina os três elementos que a compõe – a interação, a presença on-line e a construção do conhecimento.

Segundo o autor, o termo interação tem muitas vezes sido usado de forma imprecisa, sendo frequentemente confundido com socialização, o que não necessariamente se aplica. Para Berge (2006), a interação é um aspecto da socialização e pode ser usado como medida desta. Contudo, o termo socialização tem uma implicação mais ampla, não sendo, por exemplo, mera troca de informações entre os alunos. Assim, ainda de acordo com Berge, “o valor da interação no aprendizado on-line está em sua contribuição à habilidade de os participantes (alunos e professores) em estabelecer um senso de estar no ambiente virtual, sendo que esta é a idéia da presença on-line” (Berge, 2006 sp.), aqui entendendo-se por presença on-line a criação de relacionamentos e de conexão com os outros participantes.

Assim, tanto a interação quanto a presença on-line são ferramentas cujo objetivo é o de atingir a construção do conhecimento social. Este sim é o propósito final de uma comunidade de prática (Wenger, 1998), que se caracteriza como “grupos que partilham de objetivos e interesses parecidos e que, devido a isso, empregam práticas comuns, trabalham com as mesmas ferramentas e se expressam através de uma linguagem comum. Através destas atividades comuns,

²¹ “Social interaction is a key component in social learning according to Vygotsky's theory. CMC is devoted primarily to social interaction (Reid, 1991), because its users perceive a higher degree of social presence (Walther, 1995). In OLC, participants agreed that there were many social and personal messages; because of the high degree of social presence created by the teacher/moderator, social interaction was enhanced and social learning was increased.” (Gunawardena & Zittle, 1997, tradução minha).

estes acabam por partilhar crenças e sistemas de valores semelhantes.”²² (Collaborative Visualization Project, 2000; Wenger, 1998 *apud* Tu & Corry, 2002, p.7). Assim entende-se que a comunidade de prática é vista como um construto social, que se define simultaneamente tanto por seus membros quanto pelas práticas em que estes se engajam.

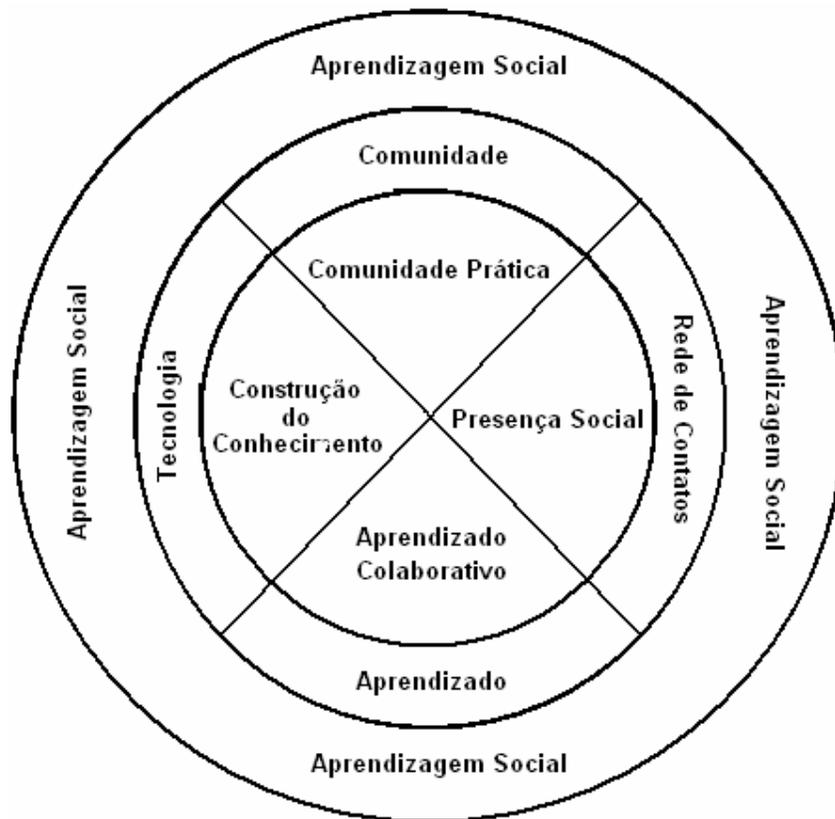
São vários os fatores a serem levados em conta quando da construção de uma comunidade de aprendizagem on-line bem sucedida. Lock (2002, *apud* Berge, 2006) considera que a oportunidade de interagir com outros alunos é o que leva à construção de conhecimento. E para que isto aconteça é essencial que estes partilhem, construam e negociem significados.

Existem características extremamente importantes para a formação de uma comunidade de aprendizagem on-line, tais como apoio, confiança, objetivos comuns e, somando-se a isto, a responsabilidade que cada um precisa ter por seu próprio aprendizado, assim como pelo aprendizado dos colegas. Esta última é uma questão normalmente não considerada ou, no mínimo, relegada a segundo plano, quando se investigam os requisitos considerados essenciais para a formação de uma comunidade de aprendizagem. Sem dúvida o desenvolvimento da autonomia, do aprender a aprender por parte de cada aluno é parte essencial do processo, porém, se a comunidade não se responsabiliza pelo crescimento e aperfeiçoamento desta como um conjunto, todas as relações e práticas que ali se desenrolam, enfim, a própria comunidade corre o risco de ser prejudicada – afinal não se pode esquecer que esta é uma construção social. Tal visão coaduna-se com a de Lévy (1999), que vê na interconexão de todos com todos o fator que vem a favorecer os processos de inteligência coletiva nas comunidades virtuais, entendendo por inteligência coletiva o resultado do esforço de cada um para pensar em conjunto.

Outro ponto levantado por Lock (*apud* Berge, 2006) diz respeito à fluidez destas comunidades, que são mais processo do que produto. O que importa é o conhecimento construído em conjunto, e não o resultado, o produto final deste processo.

²² “CoPs are groups who share similar goals and interests; and, in doing so, employ common practices, work with the same tools and express themselves in a common language. Through such common activity, they come to hold similar beliefs and value systems”. (Tradução minha)

Tu & Corry (2002) expressam de forma clara e concisa, através da estrutura teórica esboçada a seguir, o que seria uma comunidade de aprendizagem on-line.



Estrutura de uma comunidade de aprendizagem on-line (Tu & Corry, 2002, p.6)

Este modelo, como já mencionado anteriormente, contempla com clareza a estrutura de uma comunidade virtual de aprendizagem, onde a aprendizagem social encontra-se na base de todo o processo, dando suporte e sustentação, até finalmente chegar-se à construção do conhecimento, o qual está diretamente relacionado ao aprendizado colaborativo, que se faz possível devido à construção contínua de uma comunidade de prática que se sustenta, entre outras coisas, pela presença social.

2.5.1

O professor/tutor – peça essencial na construção e manutenção de comunidades de aprendizagem

Apesar de indispensáveis para o sucesso de um curso on-line cuja abordagem seja construtivista, a criação de comunidades de aprendizagem não acontece naturalmente, de forma fortuita, mas sim precisa ser fomentada. E é por isso que um bom trabalho de tutoria é de fundamental importância para o êxito de um curso em ambiente virtual.

A própria forma de interação no ambiente on-line pode se constituir em uma barreira para a criação das comunidades sociais. Muitos alunos encontram dificuldades em comunicar-se eficientemente em um ambiente em que faltam pistas de contextualização não lingüísticas. Outros, como diz Berge (2006), se sentem frustrados por não terem uma resposta imediata às suas questões, pois, numa estrutura assíncrona, na grande maioria da vezes precisam esperar até que alguém escreva em resposta.

Além disso, a grande quantidade de texto a ser lido, assim como a falta de sincronia na mudança de turnos também podem ser fator complicador para muitos alunos, principalmente para aqueles que preferem expressar-se oralmente.

Por todos estes motivos, o professor/tutor tem papel preponderante na formação (e incentivo) das comunidades de aprendizagem. A este cabe fomentar as discussões quando estas parecem ter se esgotado ou tomado um rumo muito diferente do proposto, a familiarização dos alunos ao ambiente e a promoção de oportunidades para que os próprios alunos conduzam as atividades de forma a tornarem-se sujeitos de seu próprio aprendizado. Enfim, o professor/tutor é aquele que está sempre por perto, observando, pronto a ajudar quando solicitado ou julgar necessário, mas sem jamais impor sua presença ou colocar-se na posição de detentor do conhecimento. Portanto, uma de suas tarefas mais importantes é a de promover a criação e, principalmente, a manutenção das comunidades sociais, sem as quais dificilmente haverá aprendizagem on-line. Segundo Brookfield (1995), “os professores desse novo paradigma devem promover um senso de autonomia, iniciativa, e criatividade enquanto encorajam o questionamento, o pensamento crítico, o diálogo e a colaboração”. (Brookfield, 1995 *apud* Pallof & Pratt, 1999, p. 29).

Como podemos observar, a criação de comunidades de aprendizagem on-line torna-se condição *sine qua non* para o sucesso de cursos que envolvam uma abordagem construtivista, mais ativa e colaborativa. Devemos pensar no que Pallof & Pratt (1999) nos apresentam como sendo uma “pedagogia eletrônica” ou

a arte de ensinar on-line, que estes entendem como o desenvolvimento das habilidades envolvidas na construção de comunidades de modo a maximizar todo o potencial que este meio oferece para a educação.

Como colocam Tu & Corry (2002), é preciso que se desenvolva um olhar crítico no que concerne à formação de comunidades de aprendizagem no ambiente virtual, procurando sempre um melhor entendimento de como estas funcionam, como se desenvolvem e evoluem, no sentido de integrar, definitivamente, as novas tecnologias às oportunidades de aprendizado do ser humano.

Discutida a importância das comunidades virtuais na aprendizagem on-line, passo então a abordar a questão do fórum eletrônico, que será o objeto de estudo desta pesquisa. Considerado a sala de aula virtual por excelência, é neste espaço que as práticas discursivas de alunos e professores têm lugar, e são estas mesmas práticas que dão suporte à criação de um ambiente reflexivo propício à construção de um saber comum.

2.6

O gênero fórum eletrônico

Primeiramente faz-se necessário esclarecermos o significado da palavra fórum em sua acepção original. Segundo consta no dicionário eletrônico Houaiss, entre outras definições, a palavra fórum significa uma “*reunião, congresso, conferência que envolve debate de um tema*”. De acordo com Paiva e Rodrigues (2004:171-189), “na Internet é um espaço virtual que reúne as opiniões de uma comunidade discursiva”, com a diferença de que “as mensagens ficam armazenadas em uma *homepage* em vez de serem enviadas para cada usuário”.

O gênero fórum, tal como acontece com outros gêneros, envolve uma ação tipificada que se dá na recorrência de situações e que o torna reconhecível (Marcuschi, 2003). Contudo, não se pode desconsiderar que o novo meio tecnológico em que este gênero se insere certamente tem conseqüências diretas na maneira como ele é produzido, daí a importância de se assinalarem suas particularidades em ambientes digitais. Para Paiva e Rodrigues (2004),

O caráter recorrente das informações ali apresentadas tipifica o gênero discursivo fórum on-line de discussão como um ambiente virtual em que seus interlocutores

têm acesso irrestrito, a qualquer momento, às informações anteriores, o que lhes faculta meios de reflexão e ulterior comentários acerca dos tópicos discursivos que ali se desenrolam (Paiva e Rodrigues, 2004, p.172).

Os autores supracitados colocam ainda que “os fóruns on-line caracterizam-se principalmente pela relação dialógica que acompanham os variados discursos produzidos por seus participantes virtuais” (Paiva e Rodrigues (2004, p.171). Eles também têm como característica serem um meio de promoção de debates entre membros de uma determinada comunidade, com o objetivo de discutir-se um tema, chegar-se a uma conclusão ou solucionar um problema. Neste contexto, todos os envolvidos teriam sua cota de contribuição e seriam co-responsáveis pelas decisões tomadas, já que estas seriam elaboradas em conjunto.

Assim, à medida que os interlocutores virtuais anunciam seus discursos, uma rede discursiva se estrutura, tornando explícita a contribuição discursiva do interactante para a formação de uma cadeia intertextual de enunciados.

Os fóruns eletrônicos, especialmente aqueles utilizados no ensino-aprendizagem, são, justamente por sua característica dialógica, ferramentas poderosas na criação de uma rede social, levando à criação de comunidades virtuais que têm como objetivo último a aprendizagem baseada na co-construção do conhecimento. Assim, o gênero fórum eletrônico na educação a distância tem no conceito de comunidade a base de seu funcionamento, sendo a criação e fortalecimento da mesma condição essencial para o sucesso de um curso a distância que tome por base a teoria construtivista.

2.6.1

Características do gênero fórum na EaD em ambientes digitais – o espaço da sala de aula.

Uma das características mais importantes dos gêneros que ocorrem em ambientes digitais é sua interatividade, além de sua característica multimidiática. No caso do fórum eletrônico, ambiente que reúne outros múltiplos gêneros, a interação se dá, na grande maioria das vezes, de modo assíncrono, ou seja, na forma escrita e em tempo não real (diferentemente do *Chat*, que simula uma comunicação face a face). É fato que os fóruns eletrônicos ainda são um espaço

onde predomina basicamente a escrita como forma de construção e negociação de significados, apesar da intensificação crescente do uso de sons e imagens.

O fórum eletrônico na EaD tem função educacional e/ou institucional, e é onde um professor/tutor monitora a fala dos participantes, organizados em grupos fechados. O tema é normalmente proposto pelo professor/tutor e o tempo de duração de cada fórum é igualmente definido pelo mesmo. Os textos são, na maioria das vezes, curtos, e as interações tendem a ter marcas de oralidade, apresentando a linguagem inúmeros traços de informalidade, marcados, entre outros recursos, pelo uso de ícones indicadores de emoções (*emoticons*), com o objetivo suprir a falta de indicativos presentes nas interações face a face, tais como os gestos, as expressões faciais e o tom de voz. Outra característica determinante dos fóruns eletrônicos, e que os diferencia da interação oral, é o fato dos interlocutores terem acesso irrestrito às informações postadas anteriormente, o que facilita que todos os participantes possam refletir por mais tempo sobre os comentários ali postados acerca dos tópicos. Tal fato é visto como uma vantagem em relação aos cursos presenciais, pois na interação oral tal possibilidade não existe, já que nos é impossível voltar no tempo e reatar uma conversa após a dispersão dos atores envolvidos. Por outro lado, o que se preconiza como vantagem corre o risco de também ser encarado como desvantagem, pois, para alguns aprendizes, o fato de deixar um registro que está sempre disponível, podendo ser acessado a qualquer momento, pode ser encarado como um ato de ameaça à face (Goffman, 1967 *apud* Ribeiro e Garcez, 2002).

Todavia, independentemente desta problemática, é justamente pela possibilidade de arquivamento e registro das trocas entre os participantes que o fórum eletrônico se apresenta como solo fértil para a pesquisa. Por isso meu interesse em investigar como se desenrolam as interações entre alunos e professores nos fóruns de discussão on-line, interações estas que se apresentam como produções discursivas em que os interlocutores virtuais interagem dialogicamente.

Assim, após discutidas as questões relativas não somente à educação a distância e suas implicações para alunos e professores, mas também ao momento sócio-histórico em que esta se insere, passo, em seguida, a abordar os conceitos teóricos que servem de base ao estudo dos ambientes colaborativos de EaD, assim como às análises das interações.